

附属中学における学習到達目標の設定・活用の成果と課題

—CAN-DOリスト設定の教師・生徒への影響—

岡崎 浩幸・吉崎 理香・太田 昌宏・飯島 悠一

Strengths and Challenges in Making and Using Learning Attainment Targets

—Impacts of CAN-DO Lists on Teachers and Students—

Hiroyuki OKAZAKI, Rika YOSHIZAKI, Masahiro OTA, Yuuichi IJIMA

Abstract

Since MEXT (the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) (2011) released a document entitled “Five proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication,” senior and junior high school English teachers have been urged to establish and publicize learning attainment targets in the form of “CAN-DO Lists” and monitor attainment. This study aims to investigate how three English teachers in Toyama University Attached Junior High School perceive their teaching practices based on the learning attainment targets in the form of CAN-DO lists. The study attempted to delineate categories from three English teachers’ reflections on two years’ teaching practices. Two categories extrapolated were “Teaching improvement” and “Nurturing autonomous learners.” The former category consists of four subcategories: “Confirming English proficiency to be attained”, “Change of lesson design” “Reflection for improvement of teaching practices” “Balancing the four skills.” The latter category comprises two subcategories: “Confirming the goals to be attained” and “Promoting a sense of attainment.”

キーワード：学習到達目標, CAN-DOリスト, 英語教師, 附属中学校

keywords：learning attainment targets, CAN-DO lists, English teachers, attached junior high school

1. はじめに

文部科学省設置の「外国語能力の向上に関する検討会」は2011年、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」をまとめ公表した。その中で、各中、高等学校が学習指導要領に基づき、生徒に求められる英語力を達成するための具体的な学習到達目標を「CAN-DOリスト」の形で設定・公表するとともに、達成状況を把握することが提言された。提言に基づき、文部科学省はこれまでに、CAN-DOリストの設定・活用・達成状況の把握を全国の中学高校に求めてきた。

文部科学省(2013)はCAN-DOリストの形での学習到達目標を設定する目的を3つ上げている。第一に、外国語能力向上のために、生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、教員が生徒の指導と評価の改善に活用することである。第二に、4技能を有機的に結び付け、総合的に育成する指導につなげることである。第三に、教員と生徒が外国語学習の

目標を共有することで、生徒自身が言語を用いて「～ができるようになりたい」、「～ができるようになることを目指す」といった自覚が芽生え、言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢が身に付くことを狙っている。以上をまとめると設定する目的は以下になる。

- (1) 指導と評価の改善に活用
- (2) 4技能の統合的活用と総合的育成
- (3) 自律的学習者の育成

学習到達目標を設定する効果として、生徒と目標を共有することで授業のねらいが明確になり、適切な指導を行うことができるようになる。また、校内でも教員により指導方法が大きく異なることがある中で、学習到達目標の設定を通じて、教員間で、指導に当たっての共通理解を図り、均質的な指導を行うことができる。さらに、評価について面接・スピーチ・エッセイ等のパフォーマンス・テストなどを使って「言語を用いて何ができるか」という観点か

ら評価が実施されることで指導と評価の一体化が定着する効果も強調されている。学習到達目標を設定する効果をまとめると以下ようになる。

- (1) 目標の明確化による指導向上
- (2) 教員間の共通理解により均質的な指導の実現
- (3) 指導と評価の一体化の定着

以上のCAN-DOリストの設定・活用の目的とその効果から、文部科学省は全国の中学・高校にCAN-DOリスト形式の学習到達目標の設定・活用を奨励し、推進してきた。平成27年度の調査（文部科学省，2016）によれば、「CAN-DOリスト」形式で学習到達目標を設定している中学校は51.1%，「CAN-DOリスト」を設定している学校のうち、達成状況を把握している中学校の割合は22.2%である。全中学校のうち1割程度である。設定したにもかかわらず、活用し達成状況を把握していない中学校が多いということは、未設定の中学校への今後の普及が難しいことを示唆している。この方針が自律的学習者の育成につながり、生徒の英語力を伸ばし、授業改善に貢献できるものであれば、その設定・活用を大いに奨励すべきであろう。逆に方針への取り組みが教師への負担が大きく、効果が十分でないということであれば、方針を変更あるいは改善が必要であろう。現時点ではまだ中学校の教師の指導や評価・生徒の学習状況に及ぼす影響について十分な検証が行われていない状況である。本稿では、CAN-DOリストの設定・活用・達成状況の把握が教師・生徒にどのような影響をもたらすのかを考察・検討する。

2. 背景と先行研究

2.1 学習到達目標設定の経緯

附属中学校における今回の取組の特徴は、国や県からのトップダウンで学習到達目標を設定したのではないことである。日ごろの実践や反省の中で課題に出会い、その課題を解決していく一環として4技能別で「英語を用いて～できる」能力を長期の目標として設定する必要があったことがきっかけである。以下そのきっかけと経緯を説明する。

2015年度（平成26年度）に、附属中学英語科では吉崎をリーダーとして、CAN-DOリストの形式で学習到達目標を作成した。CAN-DOリストの作成へと英語科教員を駆り立てたものは、附属中の卒業生達の声であった。かねてより、4技能の中でもどちらかというとき speaking 力の育成に重点をおい

てきた指導実践であったが、高校に進学した生徒達が中学校を訪れた折に、「speaking は十分ですから reading の練習をもっと中学時代にさせてください。」という訴えが多くあった。

吉崎は中学校と高校での英語授業のギャップに悩む生徒達の姿を見て、中高連携の必要性を強く感じるとともに、「中学校卒業時に何をどこまでできるようになっていけばよいのか」を明確にし、生徒と共有するとともに、英語科の教員間でも共通理解を図る必要性を感じた。吉崎は「それまでは、教科部会の場や、日常の授業の振り返りの際などに、お互いに各単元や各学年での到達目標を話すことはあっても、それは断片的で、それぞれの教員の考え方や力量に任されることが多かった。」と当時を振り返っている。

そこで、まず英語科の教員3名が4技能それぞれについて、卒業時の生徒の姿を明確にし、共通理解しながら各学年の学年末のゴールを設定し、CAN-DOリストの形で示した（Appendix A）。同時に、年間指導計画を見直し、各単元でどのような力を付けていくか、そのためにどのような学習活動や言語活動を行っていくかを明示した。

2015年度（平成26年度）、CAN-DOリスト作成が8月までかかったため、その授業実践の開始は附属中の後期が始まる10月以降となった。同時に、生徒自身が学習到達度をチェックする「学習到達度セルフチェックシート（セルフチェックシート）」（Appendix B-1, 2, 3）も作成した。このシートは、生徒用にできるだけ平易な文体で4技能それぞれに項目（学習到達目標）を複数設け、4件法（4：よくできる，3：できる，2：人の助けがあればできる，1：できない）で生徒自身が項目（学習到達目標）を達成することができたかどうかをチェックするシートである。CAN-DOリスト，年間指導計画，学習到達度セルフチェックシートの3つが連動している状態である。

2016年度（平成27年度）はCAN-DOリスト活用の2年目に入り、4月からCAN-DOリストをもとに全学年で授業実践を行った。年度始め（4月）、前期と後期の分岐点（10月）、そして学年末（3月）にそれぞれセルフチェックシートを用いて、生徒による到達状況の把握を年3回実施した。

2.2 先行研究

CAN-DOリスト形式の学習到達目標設定・活用・達成状況の把握の取組による教師や生徒への影響に関する研究はまだそれほど多くない。

長沼（2011）は小学校外国語活動においてCAN-DOリストによるチェックリストを自己評価だけでなく、自己の学習の進捗状況をモニターする自律的学習のツールとしての効果を示唆している。岡崎（2014, 2016）では、高校の拠点校における取組が教師の授業実践と信念に肯定的な変化をもたらすとともに、英語科内の同僚性の向上、また生徒の4技能別英語力の向上に貢献したと報告している。

国外の研究として、Little（2006）はCEFR（Common European Framework of Reference for Languages：ヨーロッパ言語共通参照枠）の使用によって学習者の自律と学習者の自己評価力を伸ばすことに役立つ（p.176）と述べ、Faez, Taylo, Majhanovich, Brown, & Smith（2011）によれば、CEFRに基づいたタスク活動中心の指導を普段のフランス語の授業に取り入れた結果、3か月の指導後に大部分の教師はその指導法に肯定的になったと報告している。Faez, Majhanovich, Taylor, Smith, & Crowley（2012）はCEFRの行動主義的アプローチを用いたフランス語の指導が学習者の動機と自信向上につながり、授業における実際の言語使用を促し、学習者の自律にも寄与したことを報告している。課題として、タスク活動を実施するための時間の制約と行動主義的アプローチによる指導法への理解不足、授業への応用の難しさを挙げ、教師研修の必要性やそれぞれのレベルにおける学習者のパフォーマンスの具体例を示すことを求めている（p.11-14）。

今後日本の中学に関する研究は増えてくることが予想されるが今のところ中学校教師と生徒への影響についての研究はまだ少ない。

3. 本研究の目的

CAN-DOリスト形式での学習到達目標の設定・活用・到達状況の把握を全中学校に普及させていくためには、その成果と課題を検証しておくことは重要である。よって本研究では中学英語教師に焦点を当て、教師が一連の取組をどのように捉えているのかを調査する。研究課題（RQ）は以下のとおりである。

RQ1 CAN-DOリスト設定・活用・達成状況の

把握によって、教師の授業、教師の信念（授業観、指導観）はどのように変化したか。

RQ2 CAN-DOリスト設定・活用・達成状況の把握によって生徒にどのような影響を与えたと教師は促えているか。

4. 研究方法

4.1 研究手順

2016年度（平成28年度）の取組終了後の同年3月、吉崎、太田、飯島にCAN-DOリストに基づいて行った取組について、自由記述方式で振り返ってもらった。振り返りをよりスムーズに促すために、岡崎からの以下の質問に回答する方法を採用した。質問への回答は1回目に2016年3月～5月、2回目は2016年12月～2017年1月にそれぞれ実施した。内容確認や補足説明を求めるためにインタビューも実施した。質問内容は以下のとおりである。なお、生徒による3回のチェックリストの結果も考慮して振り返りをしてもらった。

<1回目の質問 2016年3月>

- 1 学習到達目標をCAN-DOリスト形式で設定・活用と生徒の到達状況の把握を通して、メリットがありましたか？あれば教えてください。
- 2 CAN-DOリストを活用した取組を通して、生徒にメリットがありましたか？あれば教えてください。
- 3 今回の取組を通して感じられた課題を教えてください。

<2回目の質問 2016年12月>

- 1 CAN-DOリスト設定・活用・達成状況の把握の取組によって、授業は以前と比べてどのように変化したと思われますか。
- 2 CAN-DOリスト設定・活用・達成状況の把握取組によって、英語の学習や指導に対する考え方は以前と比べて、どのように変化したと思われますか。

4.2 分析方法

修正版グランデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析手法（木下，2007）を用い、3名の教師の記述を意味の塊ごとに、1文あるいは2文に分ける。それぞれに、その内容を表す名前（コード）を付ける。次に、質的に類似していると考えられる

記述を、同一グループとして、概念名を付ける。また、似た概念同士をまとめ、上位概念となるカテゴリを作成し、名前を付ける。

この作業を、著者4名で相談せずそれぞれの文にコードを付け、一致しない場合は記述した本人の意図を確認して調整した。

5. 結果と考察

表1はカテゴリ名と概念名、概念の定義を示している。カテゴリとして「授業改善」「自律的学習者の育成」の2つが生成された。「授業改善」に関して、5つの概念「育てたい力の明確化」、「4技能のバランス意識の向上」、「授業省察」、「授業設計の変化」、「評価の課題」を、「自律的学習者の育成」に関しては2つの概念「身に付ける力の見通し」、「達成感」を確定した。以下に、それぞれカテゴリと概念について、教師からの記述をもとに考察を加える。

5.1 授業改善の試み

5.1.1 育てたい力の明確化

3名の教師に共通している気づきとして、これまでは教科書の単元が狙っている力や知識を定着させることについて考慮してきたが今回の取組によって、長期のスパンで生徒に身に付けさせたい技能別英語力を明確に意識するようになってきている。太田は「『～できる』というのは、1つの単元での達成目標に限らず、長期的なスパンで達成させたい目標として設定」（太田2回目）するという意識に変化し、飯島も「これまでよりも長いスパンで生徒に付けたい力を考えるようになったこと」（飯島2回目）、「3年間の見通しをもって作成されているので、生

徒がどの時期にどのような力を付けていくのかという過程がわかりやすく、教科書の内容理解においてもどこに重点を置くべきかが見えやすい。」（飯島1回目）と述べている。さらに飯島は「文法事項だけでなく『言語の働き』ごとに能力を高める活動を考えるようになったことが大きな変化かと思います。」（飯島2回目）と述べ、CEFRの特徴である行動主義アプローチ（action-oriented approach）の「言語を用いて何ができるか」への意識の高まりも見受けられる。吉崎も「付けたい力を明確に意識した授業を展開でき、3年間を通して見通しをもって指導できる点がメリットとして非常に大きい。」（吉崎1回目）や「3年間の見通しをもって、子供達に付けさせたい力を考えることで、今何をしなくてはいいかということが明確になりました。」（吉崎2回目）と述べている。このように3名共に、中・長期で育てたい力が明確になってきたことが窺える。

5.1.2 授業設計の変化

太田の記述の中にある「ゴールに向けて、見通しをもって、必要な活動・指導を行うようになった」（太田2回目）からわかるように、長期の見通しを持って授業を計画展開するようになったと考えられる。また、飯島の「昨年度はある時期に取り組んだ活動が終わればその後は触れることなく別のことをしていたのですが、セルフチェックでは一旦『できる』と思っても時間が経つと『できない』と思う生徒が増えることに気づき、今年度は時間が経過した後にも以前の活動を意図的に想起させたり、同じ活動を再度行ったりしました。」（飯島2回目）の発言から、1単元のための活動ではつけない力がつかな

表1 概念名の定義

カテゴリ	概念	定義
授業改善の試み	育てたい力の明確化	長期にわたって生徒に育てたい力を意識して授業を考えるようになったことを表す
	授業設計の変化	これまでは1日や単元の目標を考慮して授業を設計してきたが育てたい力を長いスパンで考えて授業設計や工夫をするようになってきた変化を表す
	省察による授業改善	セルフチェックシートによる生徒の到達状況の把握を基に、自己の指導を振り返り、課題を見つけ、今後の指導への代案を考え実践することを表す
	4技能のバランス	4技能のバランスを考えて指導を実践するように変化してきたことを表している
	評価の課題	評価方法においてどのようにすればいいか迷いがあり、教員間十分なコンセンサスが得られていない。
自律的学習者の育成	身に付ける力の見通し	生徒が自分の学習に対して長いスパンで見通しを持てるようになったというCAN-DOリストを示すことの効果を表す
	達成感	生徒が英語を使えることができたという達成感を感じ自信につながる効果を表す

いことに気づき、授業や活動の設計についての意識変化が窺える。

吉崎の「自分自身の授業の変化といえば、授業設計を行う際に、いわゆる逆向き時計式に本時のありかたを強く考えるようになったということでしょうか」(吉崎1回目)からわかるように、吉崎は最終的にどんな力を生徒に身に付けさせたいかを先に計画し、その達成のために今何をすべきかを考えて授業をデザインするバックワードデザインの授業設計方法へと変化していったと考えられる。

5.1.3 省察による授業改善

上記で取り上げた飯島の記述の中に「セルフチェックでは一旦『できる』と思っても時間が経つと『できない』と思う生徒が増えることに気づき、今年度は時間が経過した後にも以前の活動を意図的に想起させたり、同じ活動を再度行ったりしました。」(飯島2回目)と述べているように、昨年度のセルフチェックシートによる状況把握の吟味を通して、一度のみ活動に取り組ませても十分に定着するわけではないことに気づいた。今年度は同じ活動を再度実施するなど継続的な指導の重要性に気づき実践している。このことから、セルフチェック結果の吟味が教師の省察を促すのに有効なツールとなっていると考えられる。

同様に、吉崎も「セルフチェックシートを用いて達成状況の把握を行うことで、子供達の主観ではありますが授業の中で十分に力をつけさせることのできた部分と、そうでなかった部分を授業者自身が把握し、学年を跨いでも、繰り返し巻き返し弱い部分を押さえていくことができるようになりました。」(吉崎2回目)と述べている。セルフチェックシートを用いた達成状況の把握が、自己の授業の課題や弱点に気づき、原因を追究し代案を考え、実行に移すという教師の省察行為に寄与していることがわかる。このセルフチェックシートを用いた取組が単に状況を把握して終わるのではなく、改善案を考え実践するという教師の省察過程の中で重要な役割を果たすことになるのかについて、今後さらなる検証が望まれる。

5.1.4 4技能のバランス

太田は「数年前までは、3年間でつきたい力、そこから逆算して、指導を行うことは意識してはいた

ものの、『4技能を意識して』というよりは、情意面・活動面の要素が強かったような気がする。今回の取組によって、特に変わったことの一つは4技能を意識して指導するようになった」(太田1回目)や「自分の指導における偏り(speakingが多い傾向)に気付くことができ、指導の改善に生かした」(太田2回目)と、4技能のバランスを考慮した指導の大切さについて述べている。吉崎も「これまで、どちらかというと、スピーキングにばかり目が向いたが4技能を3年間でバランスよく育てていきたいということを強く意識して授業をするようになった。」(吉崎2回目)と述べているように、4技能のバランスを意識して授業を展開するようになったと考えられる。岡崎(2014)は高校教師の取組で、CAN-DOリストに基づいた授業によって同じように4技能のバランスを意識した授業改善が促された、とその効果を強調しているが中学校でも同じ効果が期待できる。

5.1.5 評価の課題

飯島も吉崎もCAN-DOリストの活用の成果を認めつつも評価については課題を感じているようである。飯島は「CAN-DOリストに示されている付けるべき力は統一されているが、どのような活動を行い、どのような評価をするかは担当者によって違いが生じる。」(飯島1回目)と述べ、評価方法の不統一を懸念している。

吉崎も「評価に関して課題が残る。パフォーマンス評価が各学年で大きな比重を占めるが、評価基準についてはそれぞれの担当者によるところが大きい。評価についても指導者間の共通理解がなければCAN-DOリストの効果は不十分であると考えられる。」(吉崎1回目)と評価の問題を指摘しつつ、「日頃の授業の中でも評価基準を生徒と共有していく必要性を感じた。生徒にとって、どのくらいしゃべればよいのか、何が目指す姿なのかが明確ではなかった。授業中に口頭では伝えていたり、モデルとなる姿を共有したりしてはいたものの、これからはループリックの形で示していく必要があると感じた。」(吉崎1回目)と、これまでの取組を省察し、評価方法について改善案を提示している。どの担当者がどの学年を担当しても「英語を用いて～できる」力の獲得が保証されなければいけない。その力をつけるためにほぼ同じ活動が行われ、ほぼ同じ評価をほ

ば同じ基準で行われなければならないことであろう。

5.2 自律的学習者の育成

今回の取組を通して自律した学習者を育てるために必要な要素や手立てについて述べている。

5.2.1 身に付ける力の見通し

生徒にとっての成果として、生徒が見通しをもって、どのような力をつけていくことが必要なかを予測できることや、生徒自身の現状を客観的に把握できることに役立つことである。

吉崎は生徒にとってのメリットとして、「生徒自身はCAN-DOリストをセルフチェックシートという形で目にするようになるが、生徒自身が今後1年間かけて身に付ける英語力を見通すことができる。また生徒自身がその時点での自分の英語力を自覚する絶好の機会になることもメリットとして大きい。生徒が、これから力をいれていかななくてはいけない技能や、現状のままだんばっていかうと思える技能を自己理解することができる。」(吉崎1回目)さらに、「セルフチェックシートはCAN-DOリストそのものより具体的に到達目標が示されているので、生徒にとっては評価がどのように行われるかの目安となり、授業を受ける際にもあらかじめ单元ごとの目指す姿を予測することができる。」(吉崎1回目)と述べ、生徒が1年間やそれぞれの单元でどのような力をつけることが期待されているのか、またどのような評価がなされるのかを前もって知ることができることのメリットを指摘している。したがって吉崎と飯島ともに「これまでは、集計のために毎回セルフチェックシートを回収していたが、年間を通して生徒の手元にあるようにしてもいいと感じた。」(吉崎1回目)、「年度の初めに配布したセルフチェックシートは回収しているが、保存用に1枚持たせておくことでより頻繁に振り返らせることができるかもしれない。」(飯島1回目)からわかるように、セルフチェックシートを到達状況の把握のためだけでなく、現在「何ができるのか、何ができないのか」を生徒が自分で把握し、次の目標を自分で決めるという自律した学習者に必要な要素の大切さに今回の試みを通して気付いたようである。

5.2.2 達成感

太田は「生徒が4月にはできなかったことが

『ここまでできるようになった』とより実感できるようにするための1つの方法(スピーキング)として、ICレコーダー等の機器の活用があると思う。自分で自分の英語を聞くことで、できるようになったことを実感させたり、課題に気付かせたりする機会としたい。」(太田1回目)の発言で、教師からできたことを認めてもらうだけでなく、生徒自ら「できた感」を体験させる方法を提案し、その大切さを強調している。

6. 全体考察

研究課題に沿って本研究を通して明らかになったことをまとめる。RQ1はCAN-DOリスト設定・活用・達成状況の把握によって、教師の授業、教師の信念(授業観、指導観)の変化について問うものである。この取組によって、教師は長いスパンの見通しをもって授業を設計するようになってきている。さらに、どの時期にどのような力をつけるべきかを意識するようになり、その力をつけるためにはどのような活動をすべきか思考し、4技能のバランスを意識して授業実践を行うように変化してきた。またセルフチェックリストを用いた生徒による到達状況の把握結果を吟味し、問題点を見つけ、原因を検討し、手立てや対策を考えて改善を行っている。この取組を通して授業の省察が行われている。課題として評価の方法に関して統一した方法の確立の困難さが浮き彫りになったが、この問題解決のために、2017年度(平成29年度)に向けてスピーキング力を評価する際のルーブリックを作成中であり、すでに対策に取り組んでいる。

RQ2はCAN-DOリスト設定・活用・達成状況の把握が生徒にどのような影響を与えているかについて問うものであった。生徒にとっては長期の「英語で〜できる」という目標が明確に示されることで見通し(到達目標)を持てるようになってきているようである。またその目標によって、自分が現在どの段階にいるのかを客観的に見つめることができ、次に何をすればよいのかを意識する自律した学習者としての自覚が芽生え自信にも繋がっていると教師は捉えている。

今後の研究としては、この取組によって生徒の英語力がどのように伸びていくのかを明らかにする必要がある。来年度から外部の試験を用いて、4技能の英語力を測定することになっている。

参考文献

- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M., & Crowley, K. (2012). The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of CEFR-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 1-19.
- Faez, F., Taylor, S., Majhanovich, S., Brown, P., & Smith, M. (2011). Teachers’ reactions to CEFR’s task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, 6, 109-120.
- 木下康仁. (2007). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 東京, 埼玉: 弘文堂, 100-230.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(03), 167-190.
- 文部科学省. (2011). 外国語能力の向上に関する検討会：国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策 (2017年1月17日受付)
- 文部科学省. (2013). 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』 (2017年3月9日受理)
- 文部科学省. (2016). 平成27年度英語教育実施状況調査（中学校）の結果概要
- 長沼君主. (2011). 小学校英語活動における自律性と動機づけを高めるCan-do 評価の実践. *ARCLE REVIEW*, (5), 65-74.
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2016/04/05/1369254_2_1.pdf
- 岡崎浩幸. (2014). CDSに基づく授業実践に関する拠点校英語教師の省察. *ARELE: annual review of English language education in Japan*, 25, 255-269.
- 岡崎浩幸. (2016). CAN-DOリストの設定・活用の成果と課題：研究拠点校の英語教師の視点から. 中部地区英語教育学会紀要, (45), 87-94.

Appendix A 平成26, 27年度 CAN-DO リスト

波線……行為（ことばを使って具体的に何をするのか？タスクと内容が含まれる。）
 太線……条件（どのような条件下でタスクを行うのか？）
 二重線……判断基準またはテキスト（ことば的にどの程度上手にタスクができればよいのか？理解する場合はどの程度のテキストレベルか？）

	話すこと	書くこと	聞くこと	読むこと
3年 後期	<p>○自分の意見・思いについて、<u>文章構成を考えながら理由付けや説明ができる。</u> （準備して行う発話）</p> <p>○相手の意見を聞いて理解し、<u>それを受けて、適切な理由を付けて意見を伝え合うことができる。</u> （即興的に話す力）</p>	<p>○身近なテーマについて、<u>立場を表明し、理由を述べる、一貫性の高い文章を書くことができる。</u> （意見文）</p> <p>○聞いた内容について、<u>（メモを取ったりして内容を正確に理解した上で）、理由を添えて、自分の感想や意見・賛否を書くことができる。</u>（コメント）</p>	<p>○まとまりのある英語を聞いて、<u>概要を理解し、自分にとって必要な情報を聞き取ることができる。</u></p>	<p>○書かれた内容（説明文や意見文など）について、<u>理由をつけて自分の考えや意見を伝えることができるように読むことができる。</u></p>
3年 前期	<p>○聞き手を意識しながら、<u>日本や身近な場所などについて、自分の経験や意</u></p>	<p>○読み手を意識し、<u>文章構成を考えながら身近な事物について、自分の経験</u></p>	<p>○指示、質問、依頼、提案などを聞き、<u>場面や状況に応じて言葉や行動で適</u></p>	<p>○まとまりのある英文（物語文など）について、<u>場面や登場人物の心情を理</u></p>

	<p><u>見を加えて話すことができる。(準備して行う発話)</u></p> <p>○<u>身近な場面で、相手を誘ったり、勧めたり、応じたり、断ったりするときの表現を正しく用いて話し、意向を伝えることができる。(即興的に話す力)</u></p>	<p><u>や感想を加えて書くことができる。(紹介文、説明文)</u></p> <p>○<u>身近なテーマについて、他の意見を理解し、それに対する自分の考えや意見を、理由を添えて書くことができる。(紙上ディベート)</u></p>	<p><u>切に応じることができる。</u></p>	<p><u>解して、正確かつ適切な音量や表現方法で音読することができる。</u></p> <p>○<u>図や表、グラフなどを含む英文を読んで、概要を理解するとともに、必要な情報を読み取ることができる。</u></p> <p>○<u>書かれた内容(説明文や意見文など)について、理由をつけて賛否を伝えることができるように読むことができる。</u></p>
2 年後期	<p>○<u>身近なテーマについて、教科書のモデル文や既習の表現を活用して、自分の意見に理由を付けて 4 文程度の英文で話すことができる。(準備をして行う発話)</u></p> <p>○<u>与えられたテーマについて、意見の根拠となる 1 文程度の英文を付けて、自分の意見を述べることも、相手の意見を受けて相づちや短いコメントを伝えることができる。(即興的に話す力)</u></p>	<p>○<u>身近なテーマについて、賛成・反対や自分の意見を述べる表現を用い、理由とともに簡潔に書くことができる。(意見文)</u></p> <p>○<u>身近なテーマについて、読み手の立場を考えて情報を整理し、客観的な説明を加えた簡潔な文章を書くことができる。(ポスター文)</u></p>	<p>○<u>まとまりのある英語を聞き、具体的な内容や大切な情報を理解することができる。</u></p> <p>○<u>指示、質問、依頼を聞き、簡単な言葉(OK, Sure などの短い返答)や動作で応じることができる。</u></p>	<p>○<u>まとまりのある英文(短い意見文や物語文など)を読んで、内容にふさわしく音読することができる。</u></p> <p>○<u>まとまりのある英文(物語文や手紙、意見文など)を読んで、その概要や書き手の意向を読み取り、要点を把握することができる。</u></p> <p>○<u>書かれた内容(説明文や意見文、メールなど)について、自分の考えを持つことができるように読むことができる。</u></p>
2 年 前期	<p>○<u>身近な人・ものについて、写真や絵、地図などの視覚的補助を利用しながら、初歩的な英語(中 1 教科書レベル)を用いて説明したり、描写したりすることができる。(準備して行う発話)</u></p> <p>○<u>過去の出来事や未来の予定について、ウェビングを補助としながら、時制の表現を正しく用いて、聞き手に正しく伝えたり、聞き手からの質問に適切に応じたりすることができる。(即興的に話す力)</u></p>	<p>○<u>自分の体験したことについて、1, 2 文程度の英文で、自分の考えや気持ちを書くことができる。(コメント、日記)</u></p> <p>○<u>自分が体験したことや、未来の予定について時制の表現を適切に用いて、8 文程度のまとまりのある英文を書くことができる。(体験談、旅行記など)</u></p> <p>○<u>メールなどで、日常生活での出来事などについて、読み手を意識しながら、既習の表現やメール・手紙に特有の表現を用いて、自分の感想や、関連する情報を書くことができる。(メール)</u></p>	<p>○<u>まとまりのある英語を聞いて、メモをとりながら、自分にとって必要な情報を聞き取ることができる。</u></p>	<p>○<u>メモやメール、手紙などの身近な英文を読んで、書き手の意向を読み取ることができる。</u></p> <p>○<u>簡単な物語文や説明文について、場面ごとに日本語で要約しながら、話の展開を読み取ることができる。</u></p>

1 年 後期	<p>○伝えようとすることを簡潔にまとめ、<u>内容につながりのある文章で自分や身近な人・ものを紹介することができる。</u> (準備して行う発話)</p> <p>○与えられたテーマについて、ペアで協力しながら<u>1分間以上対話を続けることができる。</u>(即興的に話す力)</p>	<p>○絵や実物を補助としながら、<u>身近な人・ものについて描写したり、文と文のつながりを意識したりして書くことができる。</u> (紹介文)</p> <p>○自分の経験したことについて、<u>時間の流れに沿って書くことができる。</u> (日記)</p>	<p>○身近な場面(駅、空港、CMなど)で話される英語を聞いて、<u>要点を理解できる。</u></p>	<p>○身近な話題についての<u>短い対話文などを、内容にふさわしく音読することができる。</u></p>
1 年 前期	<p>○<u>内容面のつながりを意識して、自己紹介ができる。</u> (準備して行う発話)</p> <p>○<u>自分のことや身の回りのものについて、簡単な対話ができる。</u>(即興的に話す力)</p>	<p>○自己紹介で必要となる基本的な英文や、<u>日常生活の身近な単語を正しく書くことができる。</u></p> <p>○アルファベットの大文字と小文字、符号や語と語の区切りなどの書き方のルールを理解し、正しく使うことができる。</p>	<p>○指示を聞いて、<u>適切に行動することができる。</u></p>	<p>○<u>強勢、イントネーション、区切りなどに留意して、簡単な英文を正しく音読することができる。</u></p> <p>○<u>身近な英単語を正しい発音で読むことができる。</u></p>

Appendix B-1 1 学年 CAN-DO リストと達成状況

	CAN-DO リスト	月	平均	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)
1 (L)	相手からの質問や依頼、指示を聞き取り、それらに返答したり(OK./I got it./Sure.), 動作で応じたりすることができる。	7月	3.27	36	53	9	1
		11月	3.41	47	47	6	1
		2月	3.47	54	39	5	1
2 (L)	簡単な自己紹介のスピーチや空港・機内・駅での対話、ラジオ番組を聞いて、要点を理解することができる。【教科書のリスニング】	7月	3.08	28	51	18	1
		11月	3.14	33	51	14	3
		2月	3.20	37	48	11	3
3 (S)	人前で7文以上の英文で自己紹介することができる。(話のつながりは意識しなくてもよい)	7月	3.24	42	41	13	3
		11月	3.51	62	29	6	3
		2月	3.73	78	17	3	1
4 (S)	相手の質問に対して、2文以上付け足して、つながりのある内容で答えることができる。	7月	3.11	34	43	20	2
		11月	3.46	54	39	7	1
		2月	3.55	63	30	6	1
5 (S)	自分の好きなことをきっかけに相手と対話を1分間つなぐことができる。	7月	2.65	16	40	36	8
		11月	3.06	25	59	13	3
		2月	3.18	33	54	12	1
6 (S)	相手の話を聞いて、内容に関連した質問することができる。	7月	3.09	31	49	15	4
		11月	3.39	48	44	7	1
		2月	3.37	47	43	9	1
7 (S)	自分のおすすめの観光地について、相手が行きたくなるように4文以上の英文で説明することができる。	7月	2.39	9	32	44	14
		11月	2.85	16	57	23	4
		2月	3.27	44	41	15	1
8 (S)	絵や写真(教科書の内容)を見て、物語や対話の内容を自分の言葉で説明(リテリング)することができる。	7月	2.78	21	43	27	8
		11月	3.12	36	44	16	4
		2月	3.32	47	39	9	1
9 (S)	自分が経験したことについて、プラス1文の情報を付け足して相手に伝えることができる。	7月	3.11	38	38	21	3
		11月	3.49	47	44	6	2
		2月	3.44	54	36	9	1
10 (S)	昨日したことについて、ペアで1分間対話をつなぐことができる。	7月	2.51	13	36	37	13
		11月	2.93	21	54	22	3
		2月	3.16	36	46	15	3

11 (R)	130語以上の英文を読んで、その概要を理解することができる。	7月	2.34	14	26	39	20
		11月	2.96	28	48	19	6
		2月	3.20	41	43	13	4
12 (W)	7文以上の英文で話のつながりを意識した自己紹介レポートを書くことができる。	7月	2.58	14	41	31	13
		11月	3.32	48	39	10	3
		2月	3.34	47	41	11	1
13 (W)	7文以上の英文で話のつながりを意識して、自分の先生を紹介するレポートを作成することができる。	7月	2.29	6	34	42	17
		11月	3.03	31	44	21	4
		2月	3.09	30	52	16	2
14 (W)	7文以上の英文で自分の学校を紹介するレポートを作成することができる。	7月	2.23	7	31	38	23
		11月	2.90	21	53	21	5
		2月	2.96	22	53	25	1
15 (W)	7文以上の英文で1日の生活についてレポートを書くことができる。	7月	2.26	11	28	38	23
		11月	2.94	25	53	14	8
		2月	3.37	54	32	11	3

Appendix B-2 2 学年 CAN-DO リストと達成状況

	CAN-DOリスト	月	平均	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)
1	相手からの質問や依頼、指示を聞きとり、簡単な言葉（OK, Sure. などの短い返答）や動作で応じることができる。	7月	3.86	88	10	2	0
		11月	3.79	81	16	3	0
		3月	3.76	79	18	2	1
2	教科書やリスニングプリントレベルのニュースや校内放送を聞いて、おおまかな内容と大切な情報を聞き取ることができる。	7月	3.51	54	43	3	0
		11月	3.37	41	56	3	0
		3月	3.47	54	40	5	1
3	Show and Tell で、6～8 文程度で、自分のお気に入りのものを紹介することができる。	7月	3.54	58	38	3	1
		11月	3.42	49	44	6	1
		3月	3.32	39	55	5	1
4	Explanation Game において、カードに描かれているものを3文（または1文）程度の英文でペアに説明し、答えを導くことができる。（即興的な発話/説明）	7月	3.39	47	46	6	1
		11月	3.29	39	52	8	1
		3月	3.24	36	54	10	1
5	身近なテーマについて、賛成・反対をあらわす1文に、その理由となる1文程度の英文をつけて相手に話すことができる。	7月	3.11	36	42	21	2
		11月	3.50	56	39	41	1
		3月	3.46	52	42	12	0
6	Picture Describing において、しめされた絵（英検準2級程度）に描かれている状況を6割程度描写することができる。	7月	2.77	23	39	28	10
		11月	3.03	31	46	19	4
		3月	3.27	39	49	12	0
7	3文トークにおいて、グループのメンバーに英文3文で選んだテーマについての説明や自分の意見を述べることができる。	7月	3.27	42	46	10	3
		11月	3.21	35	54	8	3
		3月	3.17	29	61	9	2
8	“My favorite thing” というテーマで、ウェビングを用いて4～6 文程度で自分のお気に入りのものをALTに紹介することができる。	7月	3.57	66	25	8	1
		11月	3.49	59	31	8	1
		3月	3.42	49	45	5	1
9	“My favorite thing” というテーマで、話している途中や話し終えた後にALTから受けた質問によって、紹介文の内容を1～2 文程度増やすことができる。	7月	3.41	50	43	5	2
		11月	3.29	40	51	8	2
		3月	3.22	34	57	7	3
10	身近なテーマについて、ペアで意見を言い合い、相手の意見に対してコメントを述べるができる（1.5～2 往復程度で）。	7月	3.36	53	31	14	2
		11月	3.29	40	51	8	2
		3月	3.26	40	47	12	1
11	2つのものを比較して、自分の意見を理由とともに4文程度の英文で述べるができる。	7月	2.97	26	48	23	3
		11月	2.97	26	50	19	5
		3月	3.31	44	44	10	2
12	初めて読む教科書程度の文章で、内容の要点を5 W1H の観点から相手に伝えることができる（日本語可）。	7月	3.47	58	33	6	3
		11月	3.47	53	42	4	1
		3月	3.30	46	38	15	1
13	1日の中のある話題に絞って、自分の感想を含む4文以上の日記を書くことができる。	7月	3.58	66	28	4	2
		11月	3.61	68	27	3	2
		3月	3.37	50	39	10	1

14	富山紹介ポスターにのせる3文の英文を、読み手を意識して（富山の魅力を具体で説明する1～2文、富山でできること1～2文、誘う文1文など）書くことができる。	7月	3.29	43	45	10	2
		11月	3.33	44	47	6	3
		3月	3.42	52	38	9	1
15	教科書のモデル文を参考にすれば、自分の夏休みの思い出について紹介する原稿を8文以上の英文で書くことができる。	7月	3.37	49	42	7	3
		11月	3.60	66	29	4	1
		3月	3.36	48	41	10	1

Appendix B-3 3学年 CAN-DO リストと達成状況

	CAN-DOリスト	月	平均	4(%)	3(%)	2(%)	1(%)
1	日本文化紹介で選んだものの説明、それを選んだ理由、具体的な使い方などを含めて5～7文程度で書くことができる。（書く能力・紹介文）	4月	3.30	37	56	6	1
		10月	3.47	53	42	5	1
		3月	3.60	64	32	2	1
2	絵（英検準2級2次試験）に示された状況の前後を含めて8割程度説明できる（即興的な発話、説明）	4月	2.80	16	52	27	5
		10月	3.21	36	52	10	3
		3月	3.43	53	40	6	2
3	説明文や意見文（Unit3 Fair Trade Chocolate や他社の教科書の英文など）を読み、関連する内容について自分の意見を理由とともに伝えることができる。（読む能力、話す能力）	4月	2.71	11	53	32	4
		10月	3.18	34	53	11	3
		3月	3.53	61	33	4	2
4	身近な場面（友人同士の会話、食事中的会話、道案内など）で、相手を誘ったり、提案したりするときの表現を正しく用いて話すことができる。（即興的な発話）	4月	2.80	17	51	27	5
		10月	3.28	44	44	9	3
		3月	3.53	61	32	5	2
5	身近な場面（友人同士の会話、食事中的会話、道案内など）で、相手を誘ったり、提案したりするときの表現を正しく用いて話すことができる。（即興的な発話）	4月	2.79	15	54	26	5
		10月	3.25	41	44	14	1
		3月	3.45	55	38	6	2
6	物語文（A Mother's Lullaby）を、場面や登場人物の心情を理解して、適切な音量や発音で気持ちをこめて、ALTが理解できるようにレシテーションすることができる。（読む能力）	4月	2.68	17	44	29	10
		10月	3.12	32	50	14	3
		3月	3.31	45	44	8	3
7	身近なテーマについて、他の意見を理解し、それに対する自分の考えや意見を、理由を添えて書くことができる。（紙上ディベート/書く能力）	4月	2.86	18	56	22	5
		10月	3.34	45	47	6	3
		3月	3.61	64	29	5	1
8	自分の行ったことのある場所や身近な場所について、自分の経験や意見を加えて7文程度で話すことができる。（準備して行う発話）	4月	3.04	30	49	16	5
		10月	3.31	42	47	10	1
		3月	3.64	69	27	3	1
9	図や表、グラフなどを含む英文を読んで、必要な情報を読み取ることができる。（説明文/読む能力）	4月	2.94	29	41	24	6
		10月	3.32	46	40	13	1
		3月	3.63	68	27	4	1
10	好きな場所や人、有名人について自分の意見や思いを入れながら8文程度の紹介文を書くことができる。（書く能力）	4月	2.95	21	58	16	5
		10月	3.20	35	51	12	1
		3月	3.51	59	34	6	1
11	レポート文や簡単な説明文などのまとまりのある英語を聞いて、ほぼ概要を理解できる。（聞く能力）	4月	2.67	17	41	34	8
		10月	2.99	27	48	23	2
		3月	3.44	53	39	6	1
12	与えられたテーマについて、賛成や反対などの自分の立場を明らかにし、理由を述べながら一貫性の高い文章を8文程度で書くことができる。（意見文/書く能力）	4月	2.55	8	46	38	8
		10月	3.04	25	55	19	1
		3月	3.37	47	44	8	1
13	自分の選んだテーマ（将来の夢、中学校生活の思い出など）について、7文程度で構成を考えたスピーチ文を作ることができる。（書く能力）	4月	2.86	19	52	23	5
		10月	3.16	34	47	18	1
		3月	3.58	64	32	4	1
14	友達のスピーチを聞いて、内容に関するコメントや質問を行うことで、スピーカーからさらに内容を引き出すことができる。（即興的に話す能力）	4月	2.45	9	39	40	12
		10月	2.64	11	48	34	6
		3月	3.15	30	56	12	1
15	身近なテーマについて、相手の意見を聞いて理解し、それを受けて、適切な理由をつけて自分の意見を伝えることができる。（相手の発言に関連づける表現を使って話し始める）（即興的に話す能力）	4月	2.52	7	47	36	10
		10月	2.86	19	53	24	5
		3月	2.68	12	52	27	9
16	聞いた内容について、理由をつけて自分の感想や意見、賛否を5文程度で書くことができる。（書く能力）	4月	2.68	12	52	27	9
		10月	3.15	34	49	14	3
		3月	3.55	60	36	4	1